

**Overgangsproblematiek Secundair Onderwijs-Universiteit.
Enkele overwegingen vanuit de sociologie**

**Jef C. Verhoeven
KU Leuven**

Lezing

**NFWO Contactgroep “Academisch Onderwijs”
Limburgs Universitair Centrum, Hasselt
12 maart 1992**

**Overgangsproblematiek Secundair Onderwijs-Universiteit. Enkele
overwegingen vanuit de sociologie.¹**

Jef C. Verhoeven

Het is niet mijn bedoeling een overzicht te geven van alle sociologische bevindingen en verklaringen die op de huidige dag gangbaar zijn bij de studie van de overgangsproblematiek secundair onderwijs naar universiteit. Zij komen wel aan bod, doch veeleer als illustratie dan met de bedoeling een afgeronde synthese te geven van de hedendaagse bevindingen. Wat wordt er dan wel behandeld? Problemen in verband met de overgang van secundair onderwijs naar universiteit werden in ons land voornamelijk vanuit een structurele invalshoek aangepakt. Dit heeft zeer zeker het inzicht in de overgangsproblematiek vooruitgeholpen en heeft ongetwijfeld een belangrijke bijdrage geleverd voor de kennis van het democratiseringsproces van de studentenpopulatie aan de universiteiten. Nochtans heeft deze benadering tal van beperkingen. Men krijgt zelfs de indruk dat vervolgonderzoek vanuit deze hoek weinig nieuwe informatie oplevert. Daarom wil ik in dit stuk pleiten voor een andere benadering, die ik hier zeer globaal de **interpretatieve benadering** zal noemen. Een aanvulling vanuit de interpretatieve sociologie moet toelaten nieuwe inzichten te verwerven in de overgangsproblematiek. De structurele en de interpretatieve benadering hebben elk hun eigen vraagstelling en hun eigen onderzoekstechnieken. Een aanpak die op beide benaderingen steunt zal de meeste vruchten afwerpen. Kijken we eerst naar de structurele benadering.

1. De structurele benadering

¹Met dank aan Stefan Bekaert, Thiery Kochuit en Dirk Maetens voor hun kritische lezing van dit stuk.

Welke sociale structuren verhinderen of bevorderen de overgang van het secundair onderwijs naar de universiteit? Dit is in feite de centrale vraag die in een structurele benadering aan de orde is.

Het antwoord op deze vraag wordt gezocht in de verschillende maatschappelijke structuren waarvan de abiturienten deel uitmaken.

Dit gebeurt overwegend op twee manieren. De eerste is deze die onderzoekt of de abiturienten die naar de universiteit komen uit andere gezinstypes afkomstig zijn dan degenen die niet aan de universiteit verder studeren, ouders hebben met een verschillende socio-economische achtergrond of sociaal prestige, ouders hebben die behoren tot groepen met een bepaalde ideologie en dergelijke. De tweede werkwijze tracht een antwoord te geven op de vraag: welke band is er tussen de selectieprocedures in het onderwijs en de globale maatschappelijke structuur. De overgangsproblematiek wordt hier gezien als het resultaat van de onderwijs- en oriënteringsstructuren en deze zijn op hun beurt wederom het gevolg van de globale maatschappelijke structuren.

Wij lichten beide benaderingen wat meer toe.

Vooraf moeten we nog even kort iets kwijt over het standpunt van de sociologen tegenover de erfelijkheid. In de jaren '70 en '80 was dit een belangrijk punt van discussie en sociologen hebben hierin overwegend gekozen voor een gematigde opstelling waarin de invloed van de erfelijkheid wel niet werd ontkend, maar zeker niet dezelfde determinerende kracht werd toegeschreven zoals door andere menswetenschappers -vooral psychologen- wel werd gedaan (o.a. Jensen, 1972 en 1973; Herrnstein, 1973). De doorstroming in het onderwijs werd dan ook meestal gezien als het resultaat van milieu en erfelijkheid, uitgedrukt in overgeërfde intellectuele capaciteiten, en de wisselwerking tussen beide (o.a. Jencks, 1972; Husen, 1978). deze thesis vindt trouwens steun in het recente onderzoek van C.R.Jr. Henderson en S.J. Ceci (1992) die vaststellen dat financieel succes en levensvoldoening, slechts in beoerkte mate door I.Q. worden verklaard, maar veel meer door sociale herkomst en opvoeding. In het meeste onderzoek over de

overgangsproblematiek in ons land is de vraagstelling over de erfelijkheid helemaal afwezig. Dit wijst erop dat het milieu als de belangrijkste verklarende variabele wordt gezien.

De belangrijkste bevindingen van dit onderzoek in ons land kan men als volgt samenvatten:

- lagere socio-professionele categorieën participeren minder aan het onderwijs naarmate het onderwijsniveau hoger is;
- leerlingen met eenzelfde intelligentieniveau en eenzelfde afstudeerrichting in het secundair onderwijs komen minder in de universiteit terecht als zij uit de lagere socio-professionele categorieën komen (Lammertyn, 1992: 72, Stinissen, 1987: 85-89; Verhoeven e.a., 1992: 95);
- meisjes uit de lagere socio-professionele categorieën maken nog minder kans dan de jongens om naar de universiteit door te stromen (Verhoeven e.a., 1992: 92).

De overgangsproblematiek van secundair onderwijs naar universiteit wordt dus meestal voorgesteld als een probleem van democratisering.

De hoofdvraag is bijna steeds of jongeren van een bepaalde socio-professionele categorie in ons land in even grote proportie participeren aan het universitaire onderwijs als het aandeel van deze socio-professionele categorie in de ganse bevolking. De overgang van secundair naar universitair onderwijs wordt dan ook meestal verklaard door de factor socio-professionele categorie van de ouders of een variant hiervan en in een aantal gevallen wordt er gecontroleerd voor intelligentie van de studenten, studieresultaten in het secundair onderwijs, de afstudeerrichting van het secundair onderwijs en/of geslacht.

Over het algemeen hebben we in de structurele benadering dus een zeer enge definitie van 'milieu'. Zelden worden gezinnen onderzocht naar hun leefpatronen. Meestal beperkt de informatie zich tot het aantal

kinderen en/of broers en zussen in het gezin en eventueel hun studieniveau. Weliswaar belangrijke indicatoren, maar duidelijk onvoldoende om de leefpatronen in de gezinnen te kennen. Zeer weinig komt het culturele kapitaal aan bod waar Bourdieu en Passeron (1964; 1970) zo sterk op hameren of de 'culturele klasse' die Jencks en Riesman (1977: 79) belangrijk vinden. En als het wordt opgenomen, beperkt de onderzoeker zich dikwijls tot het tellen van het aantal boeken, aantal museabezoeken en dgl. in het gezin. Hoe het gezin met de boeken en tijdschriften omspringt, komt zelden of nooit aan bod.

Een andere omschrijving van milieu vindt men in de term 'socio-professionele categorie', 'beroepsniveau van de vader en/of de moeder', de opleiding en het inkomen van de ouders (Lammertyn, 1992; Verhoeven e.a., 1992). Deze begrippen raken vast en zeker belangrijke facetten van het sociale milieu, maar roepen toch vragen op. Vooreerst zijn zij een scherpe reductie van het sociale milieu, ofschoon zij vitale punten raken. Maar ten tweede kan men zich afvragen of een rangschikking in socio-professionele categorieën, die dikwijls heel wat jaren geleden het licht zag, nog een adequate beschrijving van de sociale werkelijkheid is. Mag men aan de bedienden een hogere positie geven dan aan geschoolde arbeiders? Is hun opleiding of inkomen dan zo verschillend? Krijgen mensen aan het HOBU opgeleid dan steeds een lagere waardering dan aan de universiteit en/of verdienen zij minder?

Het wordt in dergelijke schalen wel gesuggereerd. Vraag is of dit klopt met de werkelijkheid. In plaats van ons vast te bijten in dergelijke voor de hand liggende instrumenten zou het beter zijn te zoeken naar andere indicatoren waardoor de algemeenheid van voorgaande labels wordt overstegen. In deze indicatoren zou zeker ruimte moeten zijn om deze milieufactoren op te nemen die een goede voedingsbodem opleveren voor verder studeren aan de universiteit. Deze zullen wellicht verband houden met de beroepspositie maar tevens een nieuw licht werpen op de doorstroming.

Naast deze gebreken, moeten er nog enkele andere worden vermeld. Op de eerste plaats denk ik aan het feit dat de overgangsproblematiek een proces is en dat de gebruikte onderzoeksmethode (meestal de survey-techniek met gestructureerde vragenlijst) weinig ruimte biedt om een proces te onderkennen. Hoogstens kan men de studenten vragen hoe zij de overgang hebben ervaren. Er zijn uiteraard oplossingen, namelijk het panel-onderzoek en het longitudinale onderzoek, maar deze vinden weinig plaats. Dit kan trouwens niet een ander probleem wegnemen, namelijk dat een gestructureerde vragenlijst mensen de antwoordcategorieën oplegt of suggereert. Daarenboven, als een student antwoordt dat hij naar de universiteit is gegaan onder invloed van een leerkracht of een vriend, dan weten we helemaal nog niet of dit een positieve of negatieve invloed was. Dit structurele model is dus enerzijds strict, maar anderzijds zeer vrij. Hiermee bedoel ik dat in het onderzoek zelden een beschrijving wordt gegeven van het sociale handelen van een bepaalde socio-professionele categorie. Men weet bijvoorbeeld dat arbeiderskinderen minder naar de universiteit gaan, maar naar de betekenis van de arbeiderscategorie heeft men het gissen. Die arbeiderscategorie kan voor de een de werkloze underdog zijn, voor de andere de ongeschoolde arbeider en voor de derde de hooggeschoolde technicus.

Een laatste bedenking moet ik hier nog aan toevoegen. Het zoeken naar een verklaring van de overgang van de secundaire school naar de universiteit levert zeer zeker waardevolle inzichten op de band tussen het sociale milieu en de doorstroming. Men kan hieruit o.m. afleiden dat er een correlatie van .348 is tussen de keuze van het studieniveau na de humaniora enerzijds en het beroepsprestige van de vader, het onderwijsniveau van de moeder en het gezinsinkomen anderzijds (Verhoeven, 1992: 65). De auteurs merken terecht op dat hiermee slechts 12% van de variantie in de studiekeuze is verklaard. Dit roept uiteraard voor andere verklarende factoren, die de auteurs trouwens ook geven wanneer zij de humaniorastudies gaan hanteren als een

intervenierende variabele. Ook na deze poging blijft er nog heel wat onverklaarde variantie over. Zonder te stellen dat een interpretatieve benadering proporties van deze onverklaarde varianties zal verminderen, zal later duidelijk worden gemaakt dat de interpretatieve benadering een beter inzicht oplevert in een aantal van deze vragen.

De **tweede benadering** van structurele aard houdt zich bezig met de vraag: welke band bestaat er tussen de wijze van selecteren in het onderwijs en de globale maatschappelijke structuur? Waar in voorgaande vraagstelling de overgangsproblematiek werd gezien als het probleem van jongeren die op een bepaald ogenblik een keuze moeten doen en hierbij worden bepaald door het sociale milieu waaruit ze komen, wordt in deze benadering de problematiek eigenlijk verlegd naar de organisaties die een selectie maken tussen alle kandidaten voor een bepaalde job. Om het even anders te zeggen: als er problemen bestaan in verband met de overgang van secundair onderwijs naar de universiteit dan is dit niet een probleem van niet-aansluiting van de cultuur van de jongeren met deze van de universiteit, maar is dit een gevolg van de wijze waarop het onderwijssysteem en de begeleidingsorganen hun taak vervullen. Er zal dus veel meer nood zijn aan onderzoek van deze organisaties dan van de concrete studiekeuze van de studenten. In geïndustrialiseerde maatschappijen is het onderwijssysteem het instrument bij uitstek om mensen te trainen, te selecteren en te alloceren in een beroepsrol.

Daarenboven heeft dit onderwijs een impact op de ambities van de jongeren. Van scholen wordt verwacht dat zij de jongeren die aan de eisen voldoen 'opwarmen' en zij die niet in het systeem passen 'afkoelen'. Waar haalt men deze eisen? In de samenleving. Hopper (1977) en Turner (1981) gaan ervan uit dat de wijze waarop scholen hun taken vervullen een uiting zijn van wat er in de ruime samenleving leeft. De overgangsproblematiek is dus een problematiek van de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd en zijn taak vervult.

Om de taakvervulling van het onderwijs te beschrijven wordt door Hopper

de raad gegeven vier vragen te stellen. Ten eerste, **hoe** verloopt de selectie in het onderwijs? In verband hiermee moeten vooral twee aspecten worden bekeken: 1) is er een centraal georganiseerde selectieprocedure? 2) is de selectie van de leerlingen gestandaardiseerd. Ten tweede moet de vraag worden gesteld **wanneer** de leerlingen initieel worden geselecteerd. Hierbij moeten er twee criteria worden gehanteerd, namelijk de mate waarin het onderwijssysteem gedifferentieerd is in gespecialiseerde afdelingen en het tijdstip van de selectie: gebeurt de selectie vroeg in het leven van de jongere of laat? Ten derde en ten vierde moet men uitzoeken **wie** er moet worden geselecteerd en **waarom**. Wat de 'wie' vraag betreft, lijkt het voor de hand liggend dat iedereen moet worden geselecteerd. Afhankelijk van de samenleving zal men evenwel de selectie van een jongere voor een bepaalde vorm van onderwijs laten afhangen van het feit of in de samenleving meer waarde wordt gehecht aan **algemene bekwaamheden** dan aan technische bekwaamheden. In deze maatschappij leeft de overtuiging dat er toegeschreven posities zijn zodat algemene bekwaamheden en toegeschreven kenmerken ongelijk zijn verdeeld. Hier stelt Hopper dan de vraag naar het waarom van deze selectie. Twee legitimaties zijn vooral aan de orde: een aristocratische ideologie die de keuze van iemand legitimeert op basis van het recht van het individu dat over de gezochte eigenschappen beschikt, en een paternalistische ideologie die de keuze van iemand legitimeert op basis van de nood die de maatschappij aan deze mensen heeft. In tegenstelling met het 'algemene bekwaamheden'-model kan de selectie van de jongeren ook gebeuren op basis van het feit dat hij beschikt over **technische bekwaamheden** die voor de samenleving erg belangrijk zijn. In deze maatschappij zal men uiteraard meer geïnteresseerd zijn in verworven posities en in de mogelijkheid om technische vaardigheden te leren. Waarom deze leerlingen dan uiteindelijk worden geselecteerd, wordt op twee wijzen gelegitimeerd. Op de eerste plaats wordt de selectie gezien als een beloning voor hun talenten en technische bekwaamheid (meritocratische ideologie). En op de tweede plaats gebeurt het omdat de maatschappij

nood heeft aan talentrijke jongeren die leidinggevende posities kunnen innemen (collectivistische ideologie).

Deze tweede structurele benadering bewandelt dus duidelijk een ander spoor. In het eerste model wordt de overgangsproblematiek van secundair onderwijs naar universiteit grotendeels gezien als een probleem van discrepantie tussen de gezinscultuur, geïndiceerd door de socio-professionele categorie, enerzijds en de universiteitscultuur anderzijds. In het tweede model wordt de overgangsproblematiek gezien als het resultaat van de verwachtingen die er leven in de maatschappij tegenover het onderwijs en de wijze waarop het onderwijssysteem die vraag beantwoordt. De overgangsproblematiek is hier het gevolg van de onderwijsorganisatie en veel minder van de gezinscultuur. Het voordeel van de laatste benadering is dat men meer aandacht heeft voor de organisatorische druk die leerlingen ondergaan wanneer zij een onderwijskeuze moeten maken. Nochtans geeft dit model slechts een globaal schema van de wijze waarop het probleem moet worden aangepakt.

Hoe waardevol deze benadering ook is, zij schiet op tal van punten te kort. Op de eerste plaats zou een zeer intense studie van alle selectiemechanismen en -criteria moeten gemaakt worden. Dit kan gebeuren door studie van de formele selectieprocedures. Dit is echter onvoldoende. Selectie verloopt niet steeds volgens de formele procedures, maar gehoorzaamt andere principes. Om dit te ontdekken moet men een beroep doen op andersoortig onderzoek. En ik meen dat dit kan gevonden worden in de interpretatieve benaderingen.

2. Interpretatieve benaderingen

Interpretatieve benaderingen zijn in de sociologie reeds lange tijd ingeburgerd. Het is trouwens zo dat de grondleggers van de sociologie hierover zeer uitgesproken ideeën hadden. Denken we maar aan het werk van M. Weber en G. Simmel. Later is hierbij de invloed gekomen van de fenomenologische sociologie (A. Schütz), het symbolisch

interactionisme, de etnomethodologie (zie Verhoeven, 1991) en tal van andere varianten die echter niet zo goed uit de startblokken kwamen.

Ook krijgt de benadering op de huidige dag veel meer steun van belangrijke theoretici die gepoogd hebben de tegenstellingen in de sociologische theorievorming te overbruggen, zoals A. Giddens (1984), P. Bourdieu en J. Habermas (1981). Deze positieve beïnvloeding heeft echter niet verhinderd dat problemen van overgang van het secundair onderwijs naar de universiteit overwegend -en zeker in België- een structurele benadering hebben gekregen.

Welk programma wordt door deze interpretatieve benaderingen opgeroepen?

Wij schetsen het hier zeer globaal en zijn zeker niet van plan om alle varianten die zich aandienen te behandelen. De overgang van secundair naar universitair onderwijs moet in dit perspectief worden behandeld als een proces waarin bewuste jongeren een antwoord moeten geven op de vraag wat en waarom zij aan de universiteit gaan studeren. Twee zaken moeten hier worden onderstreept. Op de eerste plaats het fenomeen van de zingeving en op de tweede plaats het proceskarakter.

Wat de zingeving betreft, vertrekken interpretatieve sociologen van het postulaat dat iedere actor betekenis geeft aan de dingen en de zingeving van de dingen vanuit zijn omgeving opneemt en verwerkt. De keuze voor een bepaalde universitaire studie kadert dus in een betekenisgevingsproces van onderwijs, universiteit, discipline, opleiding als weg naar een bepaalde beroepspositie, universiteit als ontmoetingsplaats voor vrienden, en dergelijke. De betekenis van al deze fenomenen is verder iets dat niet uitsluitend komt vanuit de zingeving door een geïsoleerde actor, maar het gebeurt op basis van de ontmoeting met anderen. Voor abiturienten betekent dit dat zij kiezen op basis van de zingeving die de relevante anderen in interactie met henzelf en anderen aan deze universiteit geven. Aangezien dit proces zich in interactie met anderen afspeelt die dezelfde, maar ook verschillende ervaringen kunnen hebben, kunnen deze betekenissen

doorheen de tijd verschillen. De betekenis van de universiteit b.v. kan verschuiven doorheen het overgangsproces van secundaire school naar universiteit. Kontakten van jongeren met de universiteit vooraleer zij aan de universiteit ingeschreven zijn, kunnen de betekenis van de universiteit veranderen en deze betekenis kan wederom verschuiven eens zij aan deze universiteit ingeschreven zijn, er een tijd verblijven en wanneer de examens nabij zijn. Betekenissen veranderen voortdurend en betekenisgeving moet dus als een proces worden gezien. Er is in die zin een voortdurend verschuiven van zingevingen in dit overgangsproces en het is de taak van de onderzoeker om deze verschuivingen te ontdekken en tijdsperiodes te onderscheiden. Kortom de samenleving moet als een levend iets worden beschouwd, dat niet kan gekend worden door methodes die slechts een waarneming zijn van één enkel moment zoals in surveys gebeurt.

Dit heeft uiteraard zware consequenties voor de onderzoeksmethodes.

Veranderingen in zingevingsprocessen vragen meer dan een eenmalige bevraging waarin aan de hand van hoofdzakelijk gesloten vragen gepeild wordt naar de betekenissen die de jongeren geven aan de overgang van de secundaire school naar universiteit. In plaats daarvan is er ondermeer nood aan diepte-interviews waarin de interviewer de vrijheid laat aan de geïnterviewde om een interpretatie te geven van de omgeving van waaruit hij of zij kiest voor een overstap naar de universiteit.

Hierin moet ruimte zijn om de veranderingen in de tijd (veranderende beeldvorming naarmate men dichterbij komt bij het afstuderen) ter sprake te brengen (biografische benadering). Naast diepte-interviews kan ook de gewone of participerende observatie inzichten verschaffen over de veranderingen in de zingevingsprocessen doorheen de periode van overgang tussen de secundaire school en de universiteit. Ik wil deze punten kort illustreren door enkele spanningsvelden die een jonge abituriënt kan ontmoeten in dit overgangsproces, typificerend aan te wijzen. Belangrijk is hierbij te vertrekken van de leefwereld van waaruit hij of zij de keuze maakt om naar de universiteit te gaan en

de keuze die hij of zij moet maken om zich te handhaven aan deze universiteit. Wat in die leefwereld centraal staat, zal moeten worden onderzocht. Het lijkt mij nochtans redelijk de omvattende leefwereld wat in te perken tot een drietal domeinen, namelijk de leefwereld van de secundaire school en klas, de vriendengroep en het gezin waarin leerlingen opgroeien.

Een eerste belangrijk punt is het positietoewijzingsproces in het secundair onderwijs. Scholen selecteren leerlingen in functie van hun intellectuele bekwaamheden en in de mate dat zij aansluiten bij de cultuur die de school wil bevorderen. Scholen hanteren daarom tal van strategieën om hun leerlingen te stimuleren of te ontmoedigen in een bepaalde baan verder te gaan. Het zou daarom uitermate interessant zijn om naast het opwarmings- en afkoelingsproces doorheen de secundaire school een zicht te krijgen op het proces van de begeleiding bij de studiekeuze zoals dit zich afspeelt in de school. In deze context wil ik verwijzen naar een onderzoek van A.V. Cicourel en J.I. Kitsuse (1963) over de wijze waarop de advisering van abituriënten in een Amerikaanse secundaire school verloopt. Zij interviewen een 'counselor' omtrent de criteria die zij zou aanwenden bij een advies aan de leerlingen om aan de universiteit te studeren of niet. De adviseur is ervan overtuigd dat de studieprestatiecategorieën waarin zij de leerlingen plaatst, enkel steunen op objectieve maatstaven, namelijk de SCAT-test en de studieresultaten van de leerlingen. De onderzoekers vroegen aan de adviseur 89 leerlingen van het laatste jaar secundaire school in deze studieprestatiecategorieën te plaatsen. Later gingen zij na of deze leerlingen in de categorieën werden geplaatst die overeenstemden met de objectieve maatstaven die de adviseur beweerde te hanteren. De distributie van de leerlingen volgens deze twee criteria maakte echter duidelijk dat de adviseur tal van onuitgesproken criteria hanteerde. Studenten kwamen niet terecht in de categorieën waarin zij volgens de objectieve criteria zouden moeten worden geplaatst. Onbewust speelde de beeldvorming van de adviseur over de sociale herkomst van

de leerlingen mee en werd haar oordeel door die beeldvorming beïnvloed.

Een instituut dat wordt verondersteld de studiekeuze op een objectieve wijze te begeleiden, kan op die wijze onbewust andere criteria hanteren dan de samenleving verwacht. In de mate dat PMS-centra de studiekeuze begeleiden, is een dergelijke allocatieprocedure ook in ons land niet denkbeeldig.

De problematiek van de overgang van de secundaire school naar de universiteit beperkt zich uiteraard niet enkel tot dit probleem en evenmin volstaat het - wil men deze problematiek verduidelijken- te onderzoeken welke leerlingen met welke sociale achtergrond door de universiteit geraken. Meer aandacht moet worden besteed aan de verschillende structuur en cultuur van de universiteit in vergelijking met de secundaire school. Om het probleem te verduidelijken schets ik kort ideaaltypisch enkele structurele en culturele kenmerken van de secundaire school en de universiteit. Denken we in deze context aan de overwegend kleine secundaire scholen met veelal kleine klassen.

De sociale contacten tussen leerlingen onderling zijn frequent en men weet van elkaar waarin de ander is geïnteresseerd. Het feit dat men vele jaren heeft samengezeten heeft wellicht primaire relaties doen ontstaan los van de school. Ofschoon leerkrachten regelmatig worden afgelost, zijn er een aantal die men jaren kent en ook leerkrachten die de leerlingen meerdere jaren opvolgen. Er is een reglement dat op heel wat ogenblikken nog wordt gebruikt om afwijkers in goede banen van de school te leiden. De criteria voor de examens, ofschoon niet steeds even duidelijk, worden regelmatig toegepast en leerlingen weten meestal goed waaraan zich te houden. Regelmatig zet de school haar deuren open voor de ouders en zorgt op die wijze dat haar verwachtingen ook langs die kant bij de leerlingen terecht komen.

Plaatsen wij daartegenover even een beeld van de universiteit waarmee veel eerstejaars worden geconfronteerd en denken we hierbij aan de eerste dagen en weken van de universitaire carrière. Het gaat hier

om instellingen die meestal veel groter zijn dan de instellingen waarin de secundaire opleiding werd gevolgd. Studenten komen niet meer in klassen terecht waar het gemakkelijk is met iedereen contact te hebben.

Neen, het zijn voor velen massacolleges in grote auditoria, ja, soms in bioscoopzalen waar men wel naast elkaar zit maar samen niet de lange reeks van collectieve ervaringen heeft die men vroeger in de kleine klassen had. De docenten lossen elkaar frequenter af dan in het secundair onderwijs, want zelden besteedt men meer dan vier uren per week aan een college. Docenten zijn niet nabij. Voor de meeste studenten staan zij mijlenver van hen af en spreken een taal die hen in het begin vreemd in de oren klinkt. De vroegere interactieve klas is meestal een verre droom. Ruimte voor vraag en antwoord is er haast niet. Ofschoon studenten rechtstreeks of onrechtstreeks de criteria van de examens krijgen medegedeeld, blijft het één grote theoretische onzekerheid tot op het ogenblik van het eenmalige beslissende examen op het einde van het jaar. En zelfs dan wordt de onoverbrugbare afstand tussen de docent en de zitplaats van de student niet overbrugd, maar worden zij beoordeeld door een onzichtbare rechter die hen vragen heeft gesteld met behulp van een weliswaar betrouwbaar instrument dat geknipt is voor de computer, maar zeker niet geschikt is om de relaties tussen student en docent te verbeteren. Waar studenten dan toch nog de kans hebben om de examens mondeling te doen, is de kans groot dat de relatie tussen docent en student er niet beter op wordt. Het gaat meestal om ontmoetingen die niet veel langer duren dan 15 à 20 minuten en waar haast geen ruimte is voor iets anders dan zuiver beluisteren van wat de student te antwoorden heeft. De afstandelijke orator wordt hier enkel de strenge examinerator die beslist of men een jaar verder mag gaan.

Niet enkel verschilt de sociale ruimte waarin studenten hun kennis moeten verzamelen, ook de stof verschilt. Voor velen gaat het om disciplines waar zij in hun middelbare opleiding niet veel van gehoord hebben en indien dit niet het geval is dan blijkt al vlug dat er over die domeinen veel meer moet worden gekend. De stof verschilt in elk

geval van vroeger in die zin dat men veel meer materiaal te verwerken krijgt dan men voordien voor mogelijk had gehouden. Het volstaat trouwens niet om uw kennis op een bepaald domein over een korte periode op punt te houden, maar het gaat hier om de stof van één jaar die men in een relatief korte periode moet meester worden. Andere en veel meer keninhouden brengen de student in een totaal verschillende situatie dan in zijn middelbare school. Daarenboven vinden niet alle beginnende studenten dat de vakken direct aansluiten bij het beroepsbeeld dat zij zich -terecht of niet- in aansluiting bij een bepaalde studiekeuze hadden opgebouwd. Dit verschilt wellicht niet van hun ervaringen in de secundaire school, maar het strookt dikwijls niet met de verwachtingen die zij hadden toen zij in een bepaalde opleiding aan de universiteit stapten.

De organisatie van de studie aan de universiteit heeft veel meer weg van een grote fabriek, waarin elk wordt verondersteld zijn taak te doen.

Vanuit het standpunt van de student is er slechts één moment waarop wordt toegezien of de stof werkelijk wordt beheerst en dat is op het einde van het jaar. Universiteiten hebben aan dit probleem iets willen doen en hebben voor de eerstejaars partiële examens georganiseerd en/of oefeningen. Maar ook hier is het niet steeds de examinerator die de feedback geeft, maar een assistent. Dit betekent dat er aan de universiteit in vergelijking met de vroegere school een grote vrijheid is. Studenten kunnen zich aan de studie zetten wanneer zij willen; het vroegere toezicht is er niet. In vergelijking met vroeger betekent dit een grote vrijheid, maar eveneens een grotere verantwoordelijkheid. Deze ervaring heeft uiteraard zijn pedagogische betekenis, namelijk als volwassene voor uw eigen zaken te zorgen, maar creëert bijkomende moeilijkheden voor de jongere die overstapt van de sterk controlerende en begeleiderende situatie van het secundair onderwijs.

Een tweede relevante sector in verband met de overgangsproblematiek van het secundair naar het universitair onderwijs wordt gevormd door

de 'peers'. De oude, vertrouwde vrienden van het secundair onderwijs gaan meestal niet naar dezelfde instelling of studeren niet hetzelfde.

De stap naar de universiteit betekent voor velen een nieuwe start en nieuwe relaties, met mensen uit verschillende streken en uit verschillende sociale milieus. Het is geweten dat bepaalde faculteiten meer meisjes aantrekken dan jongens en dat de socio-professionele herkomst sterk kan verschillen van faculteit tot faculteit. De waardepatronen kunnen dan ook verschillend zijn en nieuwe hindernissen opwerpen voor sommigen. De grote massa waarin men in het eerste jaar terecht komt, kan trouwens voor sommigen niet meer betekenen dan de massa die men ontmoet in een bioscoop en waar na de happening geen contact meer mee is. Eenzaamheid in deze massa is niet onmogelijk en maakt de overstap niet gemakkelijker.

De 'peers' zijn niet enkel diegenen waarmee men in colleges zit, maar ook diegenen waarmee vriendschapsrelaties worden aangeknoopt. Dit is niet onbelangrijk voor een leven in een meestal vreemde stad. Zij vormen immers de groep waarmee men samen gaat leven, niet enkel studeren, maar ook eten, wandelen, praten en zijn vrijetijd doorbrengen. Zij vormen een draagvlak voor hun studie, maar kunnen net zo goed een hindernis zijn. Hoe deze groepen worden opgebouwd is nog maar weinig bestudeerd, al hebben zij wellicht een grote betekenis voor de overgang van het secundair naar het universitair onderwijs.

Dit laatste punt sluit nauw aan bij een andere belangrijke verandering die studenten bij hun overgang naar de universiteit ervaren. Waar zij in het secundaire onderwijs dagelijks thuis studeerden en regelmatig de steun en controle van het gezin ervaarden, komt dit nu op een grotere afstand te staan. Zij komen veel minder en slechts voor korte periodes thuis. Voor vele gezinnen is de universiteit daarenboven een grotendeels onbekende instelling. Contacten van de ouders met docenten en assistenten zijn bijna onmogelijk. Informatie over de activiteit van de student komt enkel van de student en bijgevolg is de controle

van een totaal andere aard dan vroeger.

Voor vele studenten betekent deze stap van huis een leven met een ander ritme en vele ander taken. Waar vroeger eten en verzorging thuis gebeurde, moeten zij nu voor vele zaken zelf instaan. Hun budget moeten zij nu zelf beheren, een zorg die hen vroeger vreemd was. Zij krijgen meer en andere verantwoordelijkheden dan vroeger. Deze situatie is een goede leerschool voor het latere gezins- en beroepsleven, maar gaat samen met een sterke verandering in de studiesituatie die hierboven reeds beschreven werd. Daarenboven vormt de universiteit een plaats waar zij geconfronteerd worden met nieuwe waarden en wereldbeelden, die niet altijd overeenstemmen met het vertrouwde beeld dat zij thuis hebben meegekregen. Een concentratie van jongeren, zoals de universiteit, is een plaats waar oude waarden veel kritischer worden bekeken en besproken. Een geest van relativisme is dan ook niet ongewoon. Dit kan een nieuwe uitdaging vormen bij deze overgang van de secundaire school die niet steeds zonder gevolgen is voor de studieresultaten.

3. Besluit

Aan het einde van deze korte beschrijving kunnen wij dus concluderen dat de overgang van het secundair onderwijs naar de universiteit hoofdzakelijk werd geanalyseerd als een democratiseringsprobleem. Dit onderzoek heeft een hele reeks waardevolle inzichten verschaft over de situatie in ons land. Het blijft echter slechts een bepaald aspect van de overgangsproblematiek. Daarenboven is het duidelijk dat de regelmatig gebruikte variabelen (o.a. socio-professionele categorie van de vader, inkomen, studieniveau van de ouders, richting secundair onderwijs en dergelijke) slechts een klein deel van de variantie kunnen verklaren. Hieruit werd de conclusie getrokken dat er bijkomende benaderingen nodig waren. De structurele benadering zou op de eerste plaats moeten worden aangevuld met onderzoek naar de wijze waarop door

de scholen geselecteerd wordt tussen haar kandidaten. En ten tweede wordt er gepleit voor een interpretatieve benadering waardoor het mogelijk moet zijn beter het proces van de overgang te onderzoeken.

De structurele en de interpretatieve benadering kunnen dus samen ons een stuk verder helpen bij het zoeken naar verklaringen van het overgangsproces van secundaire school naar universiteit, een proces dat voor zovele mensen belangrijk is.

Bibliografie

- Bourdieu, P., J.C. Passeron (1964) *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., J.C. Passeron (1970) *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1979) *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London and New York: Routledge and Kegan Paul.
- Cicourel, A.V., J.I. Kitsuse (1977) 'The school as a mechanism of social differentiation', pp. 282-292 in J.E. Karabel, A.H. Halsey (eds) *Power and Ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Giddens, A. (1984) *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt a/Main: Suhrkamp
- Henderson, C.R.Jr., S.J. Ceci (1992) *Is it better to be born rich or smart: a bioecological analysis of the contributions of IQ and Socioeconomic status to adult income*. Ithaca: Cornell University, Department of Human development and Family Studies (unpublished paper).
- Herrnstein, R.J. (1973) *I.Q. in the meritocracy*. London: Allen Lane.
- Hopper, E.I. (1977) 'A typology for the classification of educational systems', pp. 153-166 in J.E. Karabel, A.H. Halsey (eds) *Power and Ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Husen, T. (1975) *Sociale factoren in het onderwijs. Gelijikheid van kansen in het onderwijs in het perspectief van onderzoeksresultaten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jencks, C. e.a. (1972) *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Jencks, C. and D. Riesman (1977) *The Academic Revolution*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lammertyn, F., R. Brijs, m.m.v. J. Billiet, J.C. Verhoeven (1992) *De democratisering van het hoger onderwijs buiten de universiteit*. Leuven: Departement Sociologie.
- Stinissen, J. e.a. (1987) *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een follow-up bij 6.000 abiturienten*. Leuven/Amersfoort: Uitgeverij Acco.
- Turner, R.H. (1965) 'Modes of social ascent through education: sponsored and contest mobility', pp. 121-139 in A.H. Halsey, J. Floud, C. Anderson (eds) *Education, economy and society*. New York: The Free Press.
- Verhoeven, D., L. Vandekerckhove, L. Huyse (1992) *In de buitenbaan ...nog steeds?* Leuven/Amersfoort: Acco.
- Verhoeven, J.C. (1991) *Op zoek naar de samenleving. Antwoorden van sociologen*. Leuven/Amersfoort: Acco.